Compétences sociales dans l'enseignement secondaire spécial de forme 3m

Recherche N° 133/94

Robert PEETERS
Dominique DUCHATEAU
Rosalia GIMENEZ
Marguerite FREYENS-MARTIN

Chercheurs au Service de Technologie de l'Éducation
de l'Université de Liège

Boulevard du Rectorat, 5 Bât. B32 -
Sart Tilman - B 4000 Liège 1
Tél. : +32-4-366 20 72
Fax : +32-4-366 29 53
E_mail : robert.peeters@ulg.ac.be

Université de Liège
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Education
Service de Technologie de l'Education
Dir. : Professeur D. LECLERCQ

Introduction

En 1994, à l'initiative de Monsieur l'Inspecteur Coordonnateur Collinet, l'Organisation des Études nous a demandé de concevoir un outil d'aide à l'évaluation des compétences sociales pour l'Enseignement Secondaire Spécial de Forme 3.

Le travail de mise au point de produits informatiques pour l'enseignement est une tâche complexe qui nécessite la collaboration de plusieurs intervenants ayant des points de vue souvent très différents. De plus, le sujet, les « compétences sociales », doit être précisé.

Dans une première partie, nous envisageons la définition des compétences et la méthodologie de l'évaluation. Dans la seconde partie de cet article, nous envisagerons la méthodologie de conception de produits éducatifs et nous présenterons le logiciel mis au point.

Première partie

Contexte

Le projet « Compétences Sociales dans l'Enseignement Secondaire Spécial » concerne la forme 3, le secondaire spécial professionnel avec certificat de qualification, (correspondant au deuxième degré de l'enseignement ordinaire). La forme 3 représente environ 75 % de la population scolaire de l'enseignement spécial.

Le travail s'inscrit dans les cadres plus généraux de :

- **La lutte contre l'échec;**
- **L'adéquation entre l'enseignement et la réalité socioprofessionnelle;**
- **La prise en compte des rythmes d'apprentissages;**
- **La réforme de l'enseignement de forme 3 organisé en trois phases :**

  - **La phase 1** : L'observation et l'approche des formations professionnelles au sens large dans le but de détecter les aptitudes professionnelles et d'aider à définir un projet professionnel. L'évaluation est de type formatif et porte sur des compétences seuils.
  - **La phase 2** : Une formation polyvalente mais dans un secteur particulier et qui aboutit à une qualification professionnelle.
  - **La phase 3** : Un perfectionnement aboutissant à une qualification professionnelle correspondant à un métier existant.

L'accent est mis sur le travail en interdisciplinarité, la concertation, les conseils de classes et l'acquisition des compétences sociales.

Compétences

Dans le titre même de son ouvrage, LE BOTERF (1994) compare la compétence à un attracteur étrange... C'est dire la difficulté de cerner le contenu même de notre travail. Qu'entend-on par « compétences » ?

Quelques définitions :

1. Compétences :

«*comportements structurés en fonction d'un but, dans une situation donnée. (...) possibilités d'action efficace dans un contexte précis. »* (Document « Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire », 22 août 1994, page 18).

2. Compétences transversales :

« ... capacités qui permettent à l'enfant de réaliser des performances dans toutes les situations où il est plongé. » (Document "Socles ... ", page 18).
« Les compétences transversales concernent des savoir-faire et surtout des savoir-être de base. Elles sont communes aux diverses disciplines et résultent d'une démarche pédagogique non improvisée. » (MEN - CT, 1993).

3. Compétences disciplinaires d'intégration :

« ... sont des compétences globales, qui rassemblent et organisent un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être dans leurs dimensions transversales et disciplinaires. » (Document "Socles"..., page 19).

4. Compétences disciplinaires spécifiques :

« *... sont des compétences à développer dans des situations d'apprentissage pour atteindre, au fil du temps, une plus grande maîtrise des compétences d'intégration. »* (Document "Socles"..., page 20).

5. Compétences sociales :

« *... compétences liées aux contraintes sociales ... »* (Collinet, 1994).
Ces compétences liées aux contraintes sociales sont des savoir-faire sociaux et relationnels qui s'expriment dans des situations particulières. Ces compétences ont été structurées dans un inventaire des compétences sociales (voir ci-après).

6. Une architecture des compétences :

D. LECLERCQ (1987, 1988) distingue les compétences (savoir, savoir-faire et savoir être) spécifiques (propres à un domaine), démultiplicatrices (qui permettent d'acquérir de façon autonome d'autres compétences spécifiques), stratégiques (adaptation des solutions aux situations concrètes, connaissances de ses limites,...), dynamiques, (motivation, enthousiasme vis-à-vis de la vie, de l'apprentissage, du développement personnel).

Proposition d'inventaire des compétences sociales.

Nous avons défini un inventaire des compétences, première liste de comportements à acquérir.

Cet inventaire est structuré en trois domaines : la personne, l'environnement, la citoyenneté.

Il est présenté sous forme d'un arbre. A gauche, on part des compétences reprenant les trois domaines cités :

Construire sa personne (autonomie personnelle).
Conquérir son environnement (Vie sociale, culturelle et économique : connaissance et compréhension des faits du monde social).
Développement de la citoyenneté (Devenir un citoyen informé et actif par la connaissance, le goût de la liberté, l'expérience de la solidarité, le choix de la responsabilité et l'exercice de la réflexion).

Se développant vers la droite et découlant de ces grandes compétences, se ramifie une liste de sous-compétences. Par exemple, « se prendre en charge ; s'affirmer ; paraître ; soigner sa présentation ; entretenir sa santé ;... ».

Puis, encore plus à droite, liés aux sous-compétences, le programme propose une série de comportements observables. Par exemple, « Demande de l'aide ; perçoit des situations dangereuses ; reconnaît les situations dangereuses ;... ».

A chaque comportement sont associés cinq critères d'évaluation. L'évaluateur peut les modifier s'il le souhaite.

L'inventaire se présente comme suit :

Compétences	Sous-compétences	Comportements	Critères
Construire sa personne - Autonomie personnelle	Se prendre en charge, s'affirmer	Demande de l'aide	Jamais
			Parfois
			Suite à un conseil
			Souvent
			Toujours

Principes et objectifs de l'évaluation

1. Diagnostic d'abord :

Pour individualiser la formation des élèves, le niveau de maîtrise des compétences sociales doit être observé avec précision. Mais parce que ces compétences sont qualitatives, il importe de se doter d'outils permettant de mesurer ces aspects non directement chiffrables.

Pour ce faire, on pourra s'inspirer dans ce domaine du travail réalisé dans le projet R.O.I. (Return on Investment). Dans ce projet (relevant du Programme FORCE) (PEETERS et al., 1995), nous avons mis au point un outil informatique qui aide à l'évaluation de l'efficacité de la formation (pour les P.M.E.). Un des points communs avec notre travail est la représentation des gains pour un ensemble de critères non chiffrables (ex.: ambiance de travail, autonomie des personnes, ...).

2. Combiner différents avis :

L'acquisition des compétences sociales, comme celle des compétences transversales, sont du ressort de l'équipe éducative. Il faudra que les différents intervenants de la formation puissent à un moment ou à un autre donner leur avis sur l'évaluation des compétences sociales de tel ou tel apprenant. Une synthèse de ces avis pourra être calculée par le programme.

3. Auto et hétéro-évaluations :

Le même outil d'évaluation doit servir à l'élève et aux formateurs. Cette possibilité d'usage par l'élève et par les membres de l'équipe éducative renforcera l'effet formatif et coopératif de l'évaluation en attirant l'attention sur les comportements à mettre en place.

4. Contrat pédagogique :

Un échange entre l'apprenant et le professeur pourrait être à la base d'un "contrat" clair : voici la situation à un moment donné, l'objectif final et l'échéance que nous pensons nécessaires pour atteindre cet objectif. Ensuite, on se met d'accord sur l'évaluation : que pense l'élève ? Que pense le professeur ?

5. Plan individuel d'apprentissage :

Chacun pourrait réajuster sa perception au moment de l'évaluation des comportements. On pourrait ainsi participer à la mise au point du **plan individuel d'apprentissage** (BOUSMAN et VANHAM, 1994, p. 3) et contrôler l'évolution de ce plan pendant une période déterminée.

A partir de "la mesure avant", on pourra déterminer les objectifs à atteindre dans un délai fixé (un mois, un an, ou plus...), pour un comportement précis. On pourra se dire sur quels points on va mettre l'accent dans la période qui suit, quels sont les objectifs à atteindre. On pourra alors faire "la mesure après" (moment à déterminer de commun accord), par exemple, en fin de mois, d'année, de phase.

6. Négociation :

Les différentes démarches liées à l'utilisation du logiciel d'évaluation peuvent être l'occasion de négociation, de mise au point entre l'élève et un membre de l'équipe éducative. L'aspect « contractuel » de l'évaluation est une occasion supplémentaire offerte à l'équipe éducative de développer des compétences sociales. En effet, dans la vie de citoyen ou de travailleur, les contrats sont la base de la vie en société. En pédagogie aussi les pratiques contractuelles sont largement répandues (courant des pédagogies actives).

Méthodologie de l'évaluation

1. Les trois phases :

Dans la méthodologie développée par MEDA (1990), « *...l'outil d'évaluation suppose de la part de celui qui l'utilise trois types d'activités de nature différente :*

- *une activité de familiarisation proprement dite de l'outil ;*
- *une activité de construction de sa propre démarche et*
- *une activité d'application de cette démarche* ».

A ces trois types d'activités, correspondent trois moments dans la démarche d'évaluation :

- la prise en main de l'outil ;
- la personnalisation des comportements à évaluer et des critères d'évaluation ;
- l'évaluation/remédiation.

2. La responsabilité des utilisateurs :

De la même manière, l'évaluation des compétences sociales à l'aide d'un logiciel ne peut se faire de manière mécanique. Cette démarche suppose de la part de l'équipe éducative :

- une réflexion sur les objectifs poursuivis avec chaque élève (individualisation);
- une construction des critères d'évaluation des compétences en tenant compte des différents contextes de vie des formés;
- un travail pluridisciplinaire (équipe éducative) et l'implication de l'apprenant dans son évaluation formative.

Deuxième partie

Logiciel d'évaluation des compétences sociales
COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE
PROGRESS f3 Compétences sociales
Enseignement spécial organisé par la Communauté Française
Direction Générale de l'Organisation des Etudes
Formes 2 et 3
Recherche pour le Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation
Recherche et Conception du logiciel : ULG, Service de Technologie de l'Education, Professeur D. LECLERCQ
OK

Réalisation du logiciel

1. Un cahier des charges est nécessaire :

Pour réaliser un logiciel, il est important de spécifier l'ensemble des actions et réactions qui l'animeront. Cet ensemble de spécifications a été recensé dans un « Cahier des charges » (PEETERS et al., 1996). C'est ce dernier qui a permis au programmeur de réaliser l'outil demandé.

Afin de correspondre à la demande de l'Inspection et aux attentes et besoins effectifs du terrain, plusieurs rencontres tout au long de l'année scolaire 1995-96 ont eu lieu.

2. Les échanges avec les spécialistes :

Les diverses rencontres avec l'Inspection ont permis de baliser le travail. Les rencontres avec les enseignants nous ont aidé àréaliser un outil proche de leurs besoins.

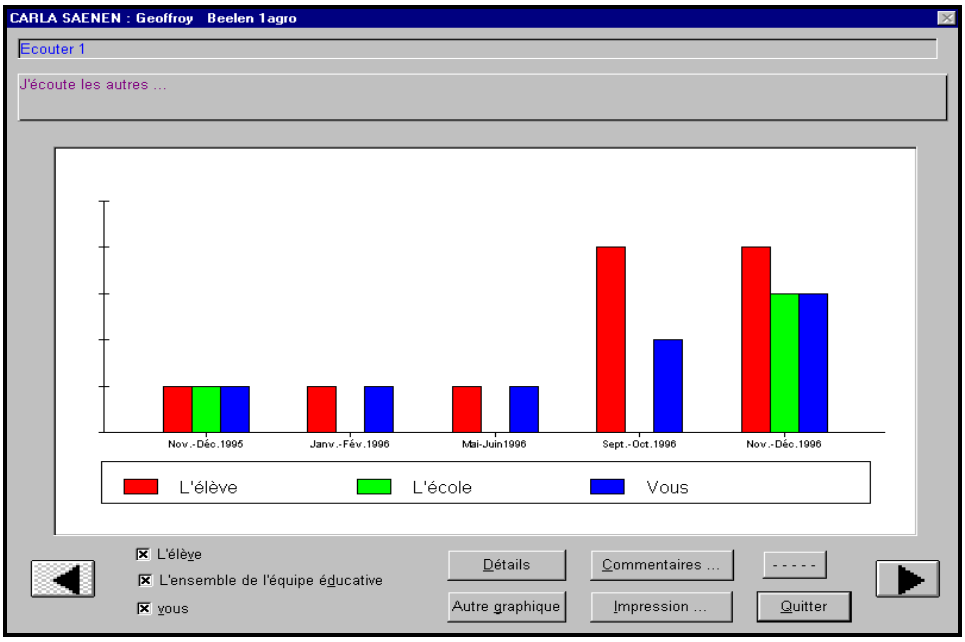
Lors de la première visite dans les classes, les commentaires recueillis concernaient àla fois le fond et la forme du logiciel. Ils reprenaient également quelques craintes, questions et remarques positives qui ont été formulées àl'égard de la maquette.

La deuxième visite a eu pour utilité essentielle la détection de petites défaillances, de manques et la recherche de solutions adaptées aux besoins du public-cible.

Brève description du logiciel

1. Les contenus :

Le logiciel d'évaluation est réalisé à partir de l'analyse en arbre des compétences (ou inventaire) et prend en compte une variété de compétences liées à la vie sociale des élèves. Ces dernières sont opérationalisées en 5 critères d'évaluation (l'utilisateur peut en ajouter 5). L'élève s'évalue en choisissant un des critères, l'équipe éducative réalisant le même travail pour cet élève; la comparaison des résultats obtenus se fait àl'aide des graphiques générés par le logiciel.



Remarquons que l'inventaire des compétences sociales n'est nullement exhaustif. Le chef d'établissement et le gestionnaire pédagogique peuvent le modifier. Ces modifications sont de l'ordre de l'ajout ou du retrait de compétences, de sous-compétences et de comportements.

2. Les fonctions :

Le logiciel PROGRESS F3 permet principalement trois utilisations :

- La Gestion Administrative qui permet de spécifier au logiciel la structure de l'école, les renseignements généraux concernant les élèves et les membres de l'équipe éducative. Cette fonction est prise en charge par le Gestionnaire Administratif de l'école et/ou par le Chef d'établissement.

- La Gestion Pédagogique qui permet d'adapter le contenu du logiciel (à savoir les compétences sociales) à la population de l'école. Cette fonction est gérée par le Gestionnaire Pédagogique et/ou par le Chef d'établissement.

- L'évaluation qui est l'utilisation principale du logiciel. Cette fonction est accessible aux élèves pour leur propre évaluation et aux membres de l'équipe éducative pour l'évaluation des élèves avec lesquels ils sont en relation.

3. L'aide intégrée au logiciel :

La plupart des applications Windows offrent une aide à leurs utilisateurs. Celle-ci est disponible grâce à l'option « aide » ou grâce à la touche F1 du clavier. Nous avons choisi de fournir les mêmes options pour le logiciel qui nous concerne. Différentes rubriques peuvent être affichées, suivant l'écran à partir duquel l'utilisateur fait appel à l'aide. De manière générale, toutes les rubriques sont disponibles à tout moment.

Deux types d'aide ont été élaborés pour une facilité d'utilisation maximale :

a) l'aide complète est accessible à partir des différents menus : « Chef d'établissement », « Gestionnaire administratif », « Gestionnaire pédagogique » et « Équipe éducative »;
b) une aide spécifique est disponible pour les élèves.

4. Le manuel d'utilisation :

Le manuel contient un ensemble de copies d'écran et décrit, pas à pas, les étapes qui doivent être suivies pour réaliser une action bien particulière. Les copies d'écran sont très nombreuses car la plupart des écrans du logiciel ont été introduits dans le manuel pour aider au maximum l'utilisateur.

Il existe en deux versions : la première, complète, est destinée à tous les utilisateurs sauf aux élèves. La version du manuel réservée aux élèves reprend les explications qui leur sont destinées, d'une manière simple et directe.

La formation au logiciel et l'évaluation de son impact

Outre les outils d'aide fournis aux utilisateurs, des journées de formation pourraient être organisées pour les futurs gestionnaires et utilisateurs du logiciel, afin de les familiariser avec la méthodologie, la philosophie et le contenu.

Parallèlement, une évaluation du logiciel devrait être envisagée au niveau des options stratégiques et méthodologiques principales. De plus, une analyse plus fine de son contenu et des modifications qui y auront été apportées par les utilisateurs devrait être réalisée. Des objectifs de formation pourraient être définis afin d'être couplés aux évaluations réalisées par le logiciel. Des fiches d'exercices de formation pourraient, par exemple, être proposées dans l'aide pour l'équipe éducative.

Par ailleurs, cette évaluation pourrait être suivie d'une analyse de la diffusion du logiciel comme innovation pédagogique, avec pour objectif secondaire son adaptation aux autres formes de l'enseignement secondaire spécial.

Conclusions

De ces deux années de recherche sont issus plusieurs outils de travail : un inventaire listant et opérationalisant un ensemble de compétences sociales et un logiciel d'évaluation permettant la gestion de cet inventaire et le suivi de l'apprentissage des compétences sociales par les élèves.

Ces outils ont été créés à plusieurs fins, et notamment celle d'une meilleure collaboration entre les membres de l'équipe éducative et celle d'une meilleure insertion socioprofessionnelle des élèves. Aucun de ces buts n'a pu être mesuré dans la période de recherche dont il est ici question. Une troisième année serait donc nécessaire pour assurer une formation adéquate aux membres de l'équipe éducative ainsi qu'un suivi de la mise en place des outils sur le terrain.

❖ ❖ ❖

Bibliographie

BECKERS, J., MAINGUET, C., GODENIR, A., HEUZE, G., et MAES, M. (1991), Malitrah : Une Formation en Alternance dans l'Enseignement professionnel Spécial de Plein Exercice, Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études, 26 Année, N° 2, 1991, (31-80).

BENDER, M., VALLETUTTI, P. J. (1976), "Teaching the moderately and Severely Handicapped", Programas para la ensenanza del deficiente mental, COMUNICACION-SOCIALIZACION, Ed. Fontanella, 1983.

BOUSMAN, H.R., VANHAM, E. (1995), *Compétences transversales prioritaires-certificatives*, s.l.n.d.

BUREL, H., SCHANTZ, O., C.R.E.E.C. (1991), Intégration des élèves de sections d'éducation spécialisée au collège, *Handicaps et Inadaptations - Les cahiers du CTNERHI,* n° 55-56, (29-40).

CALVEZ, M. (1991), La construction sociale du handicap. Une approche de l'intégration des handicapes mentaux dans le milieu ordinaire, *Handicaps et Inadaptations - Les cahiers du CTNERHI,* n° 55-56, (89-105).

De SMETH, A. (1990), L'enseignement spécial est-il un ghetto? Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études, 25 Année, N° 7, septembre 1990, (29-32).

DONEUX, I. (1988), Prévention des assuétudes dans l'enseignement spécial secondaire de types 1 et 3 enquête exploratoire, Liège, Université de Liège, Faculté de médecine, Collection Mémoire de licence : Sciences Sanitaires.

DUCHESNE, A. (1975), Enseignement secondaire spécial et insertion socioprofessionnelle, Mémoire de licence, Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Liège.

GENOLINI, J.P. (1994), Le statut du handicap dans la représentation du sport comme facteur d'intégration sociale, *Handicaps et Inadaptations - Les cahiers du CTNERHI,* n° 62, (61-74).

GEORIS, V. et al. (1993), Participer àl'école, l'éducation du citoyen, points de repères, Fondation Roi Baudouin, J.E.C., Bruxelles.
GEORIS, V. et al. (1993), Participer à l'école, Citoyens en herbe, Fondation Roi Baudouin, J.E.C., Bruxelles.

LE BOTERF, G., (1994), De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Ed. D'Organisation, Paris, 175 p.
LEDERMAN, L.C. (1994), Give a Small Child a Hammer and Soon Everything Needs Hammering, *Simulation & Gaming. Silver Anniversary Issue,* Part 1, (215-220).

LECLERCQ, D. (1987), L'ordinateur et les défis de l'apprentissage (I) , *Horizon,*13, NOV. (29-32).

LECLERCQ, D. (1988), L'ordinateur et les défis de l'apprentissage (II), *Horizon,*14, MARS. (22-25).

MAES, F. (1988), Éducation affective et sexuelle dans l'enseignement secondaire spécial de type 1: enquête et pistes de travail,. Liège: Université de Liège, Faculté de médecine, Collection Mémoire de licence en sciences sanitaires : éducation pour la santé.

Mc.CABE, M.P. (1993), Sex Education Programs for People With Mental Retardation, *Mental Retardation,* Vol. 31, No. 6, (377-387).

MARNETTE, J. (1990), Modification des comportements sociaux difficiles dans l'enseignement secondaire: Approche comportementale. Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études, 25 Année, N° 6, Juin 1990, (37-40).

MEDA, J., (1990), « Évaluer les logiciels de formation », Les Éditions d'Organisation, page 207.

MINISTERE DE L'EDUCATION, (1994), Socles de compétences, Bruxelles.
NYHAN, B., EUROTECNECT, (1994), Devenir un apprenant compétent, *Éducation Formation Jeunesse, Commission Européenne, Office des publications officielles des communautés européennes.*
ORBAN, M. (1994), Évaluation du programme Clefs pour l'adolescence, une approche globale de la prévention, Rapport du C.E.R.E.S. (Université de Liège) àla Fondation G.

PEETERS et al., (1996), Recherche N°133/95, Compétences sociales dans l'enseignement secondaire spécial de forme 3, Rapport intermédiaire.

PEETERS, R. et LECLERCQ, D. (1995), « Le projet FORCE - Return On Investment », Présentation au symposium EURO TRAINING 2000 in BANKING, Luxembourg.

PITON, G. (1993), Contractualiser et optimiser l'évaluation en formation, *Psychologie Française, à paraître.*

PLEEHEID, C. (1988), Étude de la capacité à évaluer des situations à caractère social chez des enfants âgés de 5 à 9 ans, et exploration des notions de valeur et de compétence psychologique, Mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Liège.

ROMAINVILLE, M. (1994), A la recherche des "compétences transversales", "dis-moi comment tu conçois l'apprentissage, je te dirai comment tu enseignes..." .

ROMISZOWSKI A. J., (1974), Selection and Use of Instructional Media, Londres, Kogan Page, 352 p.

STEUX, C. (1993), Approche des relations et du concept de confiance sein d'une classe pour adolescents présentant un handicap mental (enseignement spécial de type II), Mémoire de licence, Institut de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Liège.

THORNE, M. (1987), Nation shall speak unto nation, Didactograms from Belgium, hypertext from the United States, and software design from Canada, *The Times Educational Supplement,* 19-6-87, p.58.

TRAUBE, P., (1990), Violence: Courte folie? Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études. 25 Année, N° 8, Octobre 1990, (19-38).

TREMBLAY, L.F., (1992), Évaluation de la compétence sociale de personnes souffrant de troubles mentaux graves: Études de validation sociale, Montréal, Institut Philippe Pinet.

VAN HOOF, J., (1995), La citoyenneté de l'Union, Eurinfo N°193, Commission Européenne, Bulletin mensuel du bureau en Belgique, Bruxelles.

VELCHE, D. (1991), Évaluation des modalités de traitement de l'information dans l'utilisation des transports en commun par les personnes ayant une déficience intellectuelle, *Handicaps et Inadaptations - Les cahiers du CTNERHI,* n° 55-56,(149-191).

WAUTELET, C., (1989), Approches Psycho-pédagogiques et psychothérapeutiques des jeunes caractériels, Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études, 24 Année, N° 5, mai 1989, (29-46).

❖ ❖ ❖